

بررسی و نقد نظریه

«نظارت آموزشی در راستای رشد حرفه‌ای معلمان»

بیژن عبدالهی*

چکیده

نظارت آموزشی مفهوم گسترده‌ای است که فعالیت‌های یادگیری ضمن خدمت را در بر می‌گیرد. این مقاله به توصیف کلی اثر و مبانی فکری نظریه نظارت آموزشی و نقد و ارزیابی آن پرداخته است. در تحلیل این نظریه، به شکاف بین نظریه و دنیای واقعی مدرسه اشاره شده است. کاربرد نظریه به این معنی نیست که باید چیزی فراتر از تجارب روزانه مدیران انجام شود؛ بلکه باید در خدمت فرایند تصمیم‌گیری باشد. نظریه موجب می‌شود که فعالیت‌های مدیریتی در چهارچوب‌های نظری تأیید شده عمل در موقعیت‌های آموزشی با آگاهی کامل تر و مؤثرتر انجام شوند. پس نظریه فقط تا زمانی که با عمل آموزشی مرتبط باشد مؤثر و مفید خواهد بود. افزون بر این، گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور، گرچه پارادایم جدیدی‌اند، اما باعث رشد حرفه‌ای معلمان در موقعیت‌های مختلف، و از نظر ابعاد متنوع می‌شوند. مدل رشد حرفه‌ای بهتر از سایر مدل‌ها وجود ندارد که بتواند در همه موقعیت‌ها به کار رود. باید به نیازهای مدارس و معلمان و باورهای فرهنگی توجه شود. در آخر به نتیجه‌گیری پرداخته و پیشنهادهایی ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: نقد، نظریه نظارت آموزشی، رشد حرفه‌ای، معلمان، جیمز نولان و لیندا ای. هوور.

۱. مقدمه

نویسندگان آموزشی، بر اساس نظام‌های باور (belief system) و مدل‌های ذهنی

* دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی biabdollahi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۴/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۷/۸

(mental models) درباره اهداف اساسی آموزش و پرورش و چگونگی انتقالشان به فرایندهای یاددهی و یادگیری عمل می‌کند. ممکن است برخی از این مدل‌ها یا باورها روشن باشند و آگاهانه فکر و رفتار را تحت تأثیر قرار دهند و برخی دیگر مشخص نباشند و بدون آگاهی بر اندیشه و رفتار فرد تأثیر گذارند. این گونه ارزش‌های بنیادین یا منشورهای ذهنی (mental prisms) نوع تفسیر و تعبیر نویسندگان از رخدادهای واقعی را نیز تعیین می‌کند. هنگامی که نویسندگان، معلمان یا مدیران تصمیمی می‌گیرند، این تصمیم منعکس‌کننده دیدگاه آنان درباره موقعیت است. این دیدگاه یا پیش‌مفهوم از تجربه و نگرش‌های فرد منتج شده است. این گونه نگرش‌ها از قاب‌های مرجع یا نظریه‌هایی به دست آمده‌اند که بی‌شک بر فرایند تصمیم اثر می‌گذارند.

این باورها اندیشه و رفتار نویسنده را در شرایط مختلف شکل می‌دهند و شامل نظریه‌هایی می‌شوند از جمله اهداف آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی، انتظارات فردی و گروهی از دانش‌آموزان، روش‌های تربیتی و نظریه‌هایی درباره عوامل تأثیرگذار در یادگیری دانش‌آموزان. هم‌چنین ارزش‌ها و عقایدی را در بر می‌گیرند که رفتار را هدایت می‌کنند. نویسندگان نظریه مذکور از این موضوع مبرا نیستند و درباره نظارت آموزشی مجموعه عمیقی از باورها را دارند که تفکر و اعمالشان را تحت تأثیر قرار داده است. دیدگاه‌های بنیادین از مفاهیمی که معرفی کرده‌اند و رفتارها و فرایندهای متنوعی که بر آنها تأکید کرده‌اند حمایت می‌کنند. باورها چهارچوب مفهومی‌اند که کتاب بر اساس آنها بنیان نهاده شده است.

۲. معرفی کلی اثر و مؤلفان

کتاب نظارت آموزشی و ارزش‌یابی عملکرد معلم: نظریه و عمل (*Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*) را نولان و هوور (James Nolan and Linda A. Hoover) برای نخستین بار در سال ۲۰۰۴ به زبان انگلیسی تألیف کرده‌اند. این اثر را انتشارات جان ویلی در نیویورک امریکا در یک جلد منتشر کرده است. این اثر با جلد کاغذی در ۳۸۴ صفحه با شماره ISBN: ۹۷۸۰۴۷۰۰۸۴۰۵۲ منتشر و در سال‌های ۲۰۰۸ و ۲۰۱۱ تجدید چاپ شده است.

این اثر شامل پیش‌گفتار، بیان صریح هدف، مقدمه کلی و مقدمه فصول، فهرست مطالب اجمالی و تفصیلی، جدول، تصویر و نمودار، تمرین و آزمون، نتیجه‌گیری فصول،

فهرست اعلام، فهرست موضوعی و فهرست منابع است و از جامعیت صوری در موارد فوق برخوردار است.

مؤلفان در مقام معلم، استاد دانشگاه، محقق، و مشاور در کمیته نظارت آموزشی انجمن نظارت و برنامه‌ریزی درسی پنسیلوانیا (Pennsylvania Association for Supervision and Curriculum Development) سابقه خدمت طولانی دارند. هر دو از استادان بنام آموزش و پرورش‌اند که در زمینه طراحی و اجرای نظام‌های نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلم در آموزش و پرورش تجربیات فراوان و گرانسنگی دارند.

نولان در رشته تعلیم و تربیت، گرایش برنامه‌ریزی درسی و آموزش و تدریس مدرک دکتری دارد. هم‌چنین استاد تعلیم و تربیت دانشگاه پنسیلوانیا و مدیر کمیته نظارت آموزشی انجمن نظارت و برنامه‌ریزی درسی است. هم‌چنین مقالات متعددی در زمینه نظارت آموزشی، رشد حرفه‌ای معلمان و مدیریت کلاس درس در نشریات معتبر منتشر کرده است. وی افزون بر این کتاب، دو کتاب دیگر در این حوزه با عنوان‌های مدیریت کلاس درس: یک الگوی تصمیم‌گیری حرفه‌ای و معلمان و تغییرات آموزشی: یک تجربه در زمینه بازسازی مدارس راهنمایی تألیف کرده است.

هوور نیز دانش‌آموخته تعلیم و تربیت و استاد دانشگاه شپینس بورگ (Shippensburg University)، عضو انجمن نظارت و برنامه‌ریزی درسی و اندیشمند در زمینه نظارت آموزشی است که مقالات بسیاری تألیف کرده است. هر دو نویسنده، که از مشهورترین نظریه‌پردازان در حوزه نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلمان‌اند، به نگرش جدید درباره تأثیر نظام‌های نظارت و ارزش‌یابی در رشد حرفه‌ای معلمان و یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان علاقه وافری دارند. این کتاب نتیجه کار آن دو در مقام پژوهش‌گر تعلیم و تربیت و مشاور آموزشی است.

همان‌طور که نویسندگان بیان کرده‌اند، هدف از تألیف این کتاب مجهز کردن مدیران مدارس، معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزشی به دانش و مهارت‌های نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلم به منزله ابزاری نیرومند برای ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان و افزایش و بهبود یادگیری دانش‌آموزان است. افزون بر این، در جایی دیگر می‌نویسند که اهداف این کتاب عبارت است از: ۱. آماده کردن ناظران برای روبه‌رو شدن موفقیت‌آمیز با پیچیدگی‌های نظارت آموزشی؛ ۲. ارزش‌یابی تنوع وسیعی از معلمان با نیازها و استعدادهای متفاوت و توانمند کردن ناظران باتجربه و تازه‌کار برای انتقال نظریه‌های نظارت آموزشی؛ ۳. ارزش‌یابی معلم به فعالیت‌های نظارت؛ و ۴. ارزش‌یابی در عمل و دنیای واقعی مدرسه.

این کتاب مشتمل بر شش بخش و دوازده فصل بدین شرح است:
در بخش اول درباره بنیادهای اساسی بحث شده است و دربرگیرنده اصول و باورهایی است که کتاب بر اساس آن‌ها تدوین شده است (فصل اول). در فصل دوم درباره عناصر نظام جامع نظارت و ارزش‌یابی معلم (شامل ریشه‌های تاریخی و ابهامات رایج در ارتباط بین نظارت و ارزش‌یابی معلم و مفاهیم نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلم) بحث شده است.

در بخش دوم با عنوان «نظارت آموزشی کلاس درس محور و راهبردهای مربی‌گری»، درباره مهارت‌های اساسی و مفاهیم کلیدی نظارت کلاس درس محور بحث شده است (فصل سوم) و فصل چهارم مربی‌گری هم‌تا را شرح می‌دهد.

بخش سوم درباره راهبردهای متمایز نظارت آموزشی، از جمله یادگیری خودراهبری معلم (فصل پنجم)، اقدام‌پژوهی (فصل ششم) و گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر هم‌کاری (فصل هفتم) بحث می‌کند.

بخش چهارم با عنوان «ارزش‌یابی معلم» به طراحی و اجرای نظام ارزش‌یابی داده‌محور معلم (فصل هشتم) می‌پردازد. این فصل هشت اصل را معرفی می‌کند که پایه و اساسی برای طراحی فرایند کیفی ارزش‌یابی معلمان به شمار می‌روند. همچنین برخی معیارهای اساسی برای ارزیابی کیفیت و پنج استاندارد ارزش‌یابی عملکرد معلم را بیان کرده است.

بخش پنجم به موردهای ویژه نظارت آموزشی و ارزش‌یابی پرداخته است. از جمله در فصل نهم به نظارت و ارزش‌یابی معلمان پیش از خدمت پرداخته است (هیچ کتاب نظارت آموزشی به این مهم نپرداخته است)، در فصل دهم به نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلمان تازه‌کار و در فصل یازدهم به نظارت و ارزش‌یابی معلمان حاشیه‌ای پرداخته است.

بخش ششم نیز نظام بومی نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلم (فصل دوازدهم) را طراحی کرده است.

۳. مبانی فکری و فلسفی نظریه

ارائه چهارچوب مفهومی (در آغاز کتاب)، که از خاستگاه فکری، علمی و باورهای اساسی و مبانی فلسفی مؤلفان درباره نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلمان متأثر است و تفکر و عملشان را تحت تأثیر قرار داده است مبنای تدوین این نوشتار شده است. این مفروضات بنیادی عبارت‌اند از اساسی‌ترین اهداف نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلمان که در کتاب

مفهوم‌سازی جدید نیز شده‌اند از جمله: ۱. افزایش تجارب آموزشی و یادگیری همه دانش‌آموزان؛ ۲. با احترام، منصفانه و متناسب با اصول اخلاقی با همه معلمان رفتار کردن؛ ۳. ایجاد کردن جو سازمانی آکنده از اعتماد، احترام متقابل و مبتنی بر هم‌کاری برای حل مسائل در مدرسه؛ و ۴. بالندگی حرفه‌ای معلمان.

به طور کلی این کتاب برای یادگیری دانش مفهومی عمیق و سهیم شدن در مهارت‌های نظارتی برای معلمان فرصت‌هایی ایجاد می‌کند. این نوع رویکرد کاربردی معلمان را در به دست آوردن دیدگاهی جدید درباره تجارب کلاس درس توانمند می‌کند؛ بنابراین محتوای کتاب خوانندگان را هم در معرفت تبیینی (چه چیزی) و هم در معرفت رویه‌ای (چگونه) مربوط به نظارت آموزشی و ارزش‌یابی کمک می‌کند. به نظر نویسندگان بر اساس مفهوم‌سازی جدید، نظارت آموزشی فرصت‌هایی را برای معلمان به وجود می‌آورد تا بتوانند فراتر از سطح فعلی عملکردشان رشد و پیشرفت داشته باشند. نظارت و راهنمایی معلم اصطلاح گسترده‌ای است که فعالیت‌های مختلفی را در بر می‌گیرد؛ از جمله مشاوره از طریق هم‌کاران، یادگیری خودراهبری، اقدام‌پژوهی، نظارت بالینی و گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر هم‌کاری. همه فعالیت‌های فوق کارکردهای سازمانی‌اند که با هدف رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان انجام می‌شوند. گزینه‌های نظارتی به معلمان کمک می‌کنند در مسیرهایی به رشد و تکامل پردازند که شخصاً برای آنان معنی و مفهوم داشته باشد و با مراحل پیشرفت شغلی، سبک‌های یادگیری، و شرایط کلی زندگی‌شان سازگار باشد. گزینه‌های نظارتی با طراحی مناسب در چهارچوب نظام‌های نظارت آموزشی قادرند نرم‌ها و استانداردهایی را برای رشد مداوم معلمان تعیین کنند و این امر مسجل شود که هرگز برای معلمان درجا زدن و پیشرفت نکردن پذیرفتنی نیست.

مؤلفان بیان کرده‌اند از آنجایی که تعاریف رایج و پذیرفته‌شده در عرصه نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلمان مبهم‌اند، کاملاً ضروری است که در این کتاب به صورت شفاف و واضح معنا و مفهوم هر یک از کارکردها را بیان کنیم. ارزش‌یابی معلمان کارکرد سازمانی است برای قضاوت جامع درباره عملکرد معلمان، توان‌مندی‌ها و شایستگی‌هایشان برای تصمیم‌گیری درباره اهداف و مقاصد پرسنلی، از قبیل ادامه فعالیت، استخدام و ارتقای شغلی. اصلاح و بهبود عملکرد معلمان ممکن است ناشی از این فرایند باشد. پس هدف اصلی ارزش‌یابی قضاوت جامع درباره کیفیت عملکرد معلمان در انجام وظایف آموزشی و دیگر مسئولیت‌های آنان است. نظارت معلمان کارکرد سازمانی درباره رشد و بالندگی حرفه‌ای آنان است که به نوبه خود به بهبود عملکرد آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

منجر می‌شود. نظارت هیچ ارتباطی با قضاوت درباره توانمندی‌ها و شایستگی‌های عملکرد معلمان ندارد. این دو کارکرد از لحاظ اصولی و بنیادین از یکدیگر متفاوت‌اند.

این علاقه به نظارت آموزشی به منزله بالندگی حرفه‌ای از این تشخیص ناشی شده است که هر نوع بهبود معنی‌دار و اساسی در مدارس و نظام آموزشی باید از معلمان آغاز شود و ارتباط معنی‌داری بین بهبود مدرسه و عملکرد معلمان وجود دارد. هم‌چنین بین به‌سازی عملکرد معلمان و نظارت معلمان ارتباطی ضروری و منطقی وجود دارد. بر این اساس، رشد حرفه‌ای یا یادگیری حرفه‌ای معلمان (teacher professional development or learning) در حکم راه‌بردی برای بهبود کیفیت و افزایش اثربخشی مدرسه (Rollins, ۲۰۰۳; Little, ۲۰۰۲)، بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان (Louis, Kruse and Raywid, ۱۹۹۶) و بهبود فعالیت‌های آموزشی (Little, ۲۰۰۲) اهمیت بسیاری یافته است؛ بنابراین رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان آموزشی (sttaf development) دقیقاً همان نظام نظارت آموزشی است، نه فعالیتی جداگانه.

در اغلب منابع و متون نظارت آموزشی و بالندگی حرفه‌ای کارکنان را کارکردهای مجزا از هم می‌دانند یا رشد حرفه‌ای بخشی از وظایف ناظر برشمرده می‌شود. متخصصان این حوزه «رشد حرفه‌ای کارکنان آموزشی را یکی از وظایف چندگانه نظارتی می‌دانند» (Gordon and Nisely, ۱۹۹۸)؛ مثلاً رشد حرفه‌ای یکی از شش حوزه مهارتی نظارت و راهنمایی و ایلز و باندی، یکی از سه حیطه نظارت و راهنمایی اولیوا و یکی از پنج کارکرد نظارت و راهنمایی گلیک من و گوردن و رز گوردن (Glickman, Gordon and Ross, ۲۰۰۷) است؛ اما نویسندگان به یک‌پارچگی رشد حرفه‌ای و نظارت آموزشی تأکید دارند؛ به طوری که هر کارکرد سازمانی را که برای ارتقای یادگیری و بهبود عملکرد تدریس معلمان طراحی شده باشد، مستقیماً با نظارت و راهنمایی مرتبط می‌دانند و در فصل اول کتاب بر این باور پافشاری می‌کنند که برای ارتقای یادگیری معلمان و حمایت مداوم از آنان، باید نظامی با کیفیت بالای نظارت با برنامه‌های رشد حرفه‌ای یک‌پارچه و هماهنگ شود. همان‌طور که بارث اعلام کرده است، خودحیایی (self-renewal) معلمان و بازسازی مدارس باید با یکدیگر همراه باشند (Barth, ۲۰۰۲: ۲۸). سیستم‌های نظارت کیفی برای داشتن اثری مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان باید از طریق تلاش‌های رشد حرفه‌ای تکمیلی حمایت شوند. نتیجه چنین تفکیکی درست همان‌طور که جویس و شاورز (۱۹۹۵) گفته‌اند بدین‌گونه است که نظام نظارت ممکن است قادر نباشد از کمک به معلمان در دستیابی به نیازهای شناخته‌شده در طول فعالیت‌های نظارت حمایت مستمر کند. نظام رشد حرفه‌ای، که بر

فرصت‌های آموزش ضمن خدمت خارج از کلاس درس تأکید دارد، نمی‌تواند نیازهای حمایتی برای انتقال نتایج آموزش‌های ضمن خدمت به کلاس درس را فراهم کند (Joyce and Showers, ۱۹۹۵). جدا کردن نظارت آموزشی از رشد حرفه‌ای فرصت‌های یادگیری حین خدمت (Job-embedded learning) را کاهش می‌دهد. نویسندگان نظامی از نظارت آموزشی را در نظر دارند که نه فقط انواع تجارب یادگیری حین خدمت را به کار می‌برد، بلکه فعالیت‌های آموزش ضمن خدمت خارج از مدرسه (out-of-School training) را نیز در حکم مؤلفه‌های کلیدی گزینه‌های نظارتی متمایز برای رشد حرفه‌ای کارکنان می‌داند. بدین ترتیب، به رشد حرفه‌ای معلمان بیش‌تر از آموزش کارکنان توجه شده و در برنامه‌های ضمن خدمت برای ارتقای یادگیری معلمان آموزش‌هایی طراحی شده است. این نوع نگاه و این‌گونه تعاریف رویکردی جدید به تدریس و معلم است و انقلابی در آموزش‌های ضمن خدمت ایجاد کرده است. سال‌هاست فقط رویکردی از رشد حرفه‌ای برای معلمان وجود داشته که آموزش ضمن خدمت نامیده می‌شود و شامل اجرای کارگاه‌های آموزشی یا برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت می‌شود و معمولاً اطلاعات جدیدی درباره جنبه‌های خاصی از کار و حرفه در اختیار معلمان قرار می‌دهد. در این رویکرد آموزشی، معلمان دانش‌هایی را می‌آموزند که با شغلشان مرتبط نیست.

اما در چند سال اخیر به رشد حرفه‌ای معلمان به منزله فرایندهای بلندمدت نگرین شده است؛ فرایندهایی که شامل فرصت‌ها و تجارب‌اند و به شکل نظام‌مند برای ارتقا و توسعه حرفه‌ای برنامه‌ریزی شده‌اند. این رویکرد جدید، در واقع تصویر و دیدگاه جدیدی به یادگیری معلمان، مدل جدیدی از آموزش معلمان و تحولی در آموزش و پرورش و حتی پارادایم (paradigm) جدیدی در رشد حرفه‌ای است (Cochran-smith and Lytle, ۲۰۰۰; Waling and Louis, ۲۰۰۱). بر اساس رویکرد جدید، به نظارت آموزشی به منزله رهبری آموزشی (instructional leadership) و رشد حرفه‌ای معلمان به منزله یکی از کارکردهای اساسی مدیریت مدرسه در بهبود یادگیری دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه از طریق به‌سازی معلمان بسیار توجه شده است.

مؤلفان در این نوشتار به منظور ارتقای یادگیری حرفه‌ای معلمان و بهبود تدریس و تقویت یادگیری دانش‌آموزان بر برخی موارد تأکید کرده‌اند که عبارت‌اند از: مفهوم‌سازی جدید، از جمله گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور، جامعه یادگیرنده حرفه‌ای (professional learning communities)، استراتژی‌های متمایز مدرسه‌محوری رشد حرفه‌ای، یادگیری مدرسه‌محور (school-based learning) و یادگیری حین خدمت.

در دهه‌های اخیر، در رشد حرفه‌ای کارکنان تغییری پارادایمی رخ داده است؛ بدین معنی که تلاش‌هایی که در راستای رشد حرفه‌ای انجام شده، معلمان را نقطه ثقل یادگیری خود قرار داده است و به جای آموزش سنتی ضمن خدمت (traditional in-service training)، بر یادگیری مدرسه‌محور و یادگیری مستمر ساختاریافته درباره کار روزمره معلمان متمرکز شده‌اند. جهت‌گیری آموزش تغییر یافته است؛ یعنی از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان به روشی که معلمان دانش خود را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به دست می‌آورند تغییر یافته است. گفتنی است این فرصت‌ها به کمک هم‌کاران (Lieberman, ۱۹۹۵) یا به گفته لیتل (۲۰۰۲) گروه‌های مشارکتی نیرومند (vigorous collegial communities) و گروه‌های مبتنی بر هم‌کاری ایجاد می‌شوند. متخصصان آموزش کارکنان به جای آموزش معلمان در خارج از کلاس درس بر شکل‌های متنوع یادگیری تجربه‌شده، که یادگیری حین خدمت نامیده می‌شود، تأکید فراوانی دارند. گفتنی است که در آموزش خارج از کلاس با معلمان در نقش دریافت‌کنندگان منفعل دانش و مهارت‌های از قبل برنامه‌ریزی شده برخورد می‌شود. برای برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای مدیران مدارس به جای نگاه کردن به بیرون از مدارس باید معلمان را به مشارکت در یادگیری حین خدمت در محیط آموزشی تشویق کنند. یادگیری با انجام دادن میسر می‌شود و هنگامی اتفاق می‌افتد که معلمان وظایف روزانه‌شان را انجام دهند و سپس به طور هدفمند بر اساس یادگیری دانش‌آموزان در اعمال خویش تأمل کنند (Sparkes and Hirosh, ۱۹۹۷; Wood and Mc Quarrie, ۱۹۹۹). فرض اصلی این است که یادگیری وقتی قدرت‌مند خواهد بود که با نیازهای فردی و مراحل پیش‌رفت شغلی معلمان و چالش‌های زندگی واقعی پیوند داده شود. هنگامی که معلمان به طور مستمر از روی عملکرد دانش‌آموزان درباره عملکرد خود بیندیشند، یادگیری حین خدمت در داخل کلاس و مدرسه نفوذ می‌کند (Hawley, ۲۰۰۰: ۲). به زبان ساده‌تر، معلم در نقش یادگیرنده فعال در حین انجام کار، در رفتار و عمل پایدار و تفکر، که مستقیماً با خدمت به دانش‌آموزان در ارتباط است، شرکت می‌کند. یادگیری حین خدمت رشد حرفه‌ای است که با نظارت و راهنمایی آموزشی مداوم، معنی‌دار، مناسب، و دقیق درهم تنیده است (Sparkes and Hirosh, ۱۹۹۷).

این تغییر پارادایمی رشد حرفه‌ای ناشی از تغییر در نظریه نظارت آموزشی است. گفتنی است این تغییر در گذشته کارکردی بود که از طریق مدیران مدارس یا ناظران انجام می‌شد، اما اکنون روشی مشارکتی و مبتنی بر هم‌کاری است که معلمان بخش مهمی از این نقش را بر عهده دارند (Nolan and Francis, ۱۹۹۲). یک پارچگی این‌گونه تغییرات پارادایمی رشد

حرفه‌ای معلمان و نظریه نظارت آموزشی تسهیل‌کننده استراتژی‌هایی است که برای معلمان سهمی فعال و درخور توجه در مشارکت نظارت آموزشی فراهم کرده است.

تأکید کتاب بر مفاهیم جدید ناشی از این وضعیت است که معلمان با گروه‌های مختلف دانش‌آموزی در کلاس‌های درس مجزا با حداقل زمان گفت‌وگو با هم‌کاران درباره فعالیت‌های تدریس به‌تنهایی کار می‌کنند. این وضعیت هم برای مدارس و هم برای یادگیری خود معلمان وجود دارد. برای شکستن انزوای سنتی معلمان (Hadar and Brody, ۲۰۱۰) گروه‌های یادگیرنده حرفه‌ای پیش‌نهاد شده است؛ این گروه‌ها توانایی تغییر فرهنگ مدارس را دارند.

تدریس به عنوان دومین فعالیت شخصی، که معلمان در آن درگیر هستند، توصیف شده است. در حقیقت از نظر بعضی از منتقدان آموزش عمومی، مدارس از قلمروهایی مستقل (کلاس درس) تشکیل شده‌اند که توسط پادشاهان فئودال خودمختار (معلمان) اداره می‌شوند و فقط دارای یک پارکینگ مشترک هستند (DuFour and Eaker, ۱۹۹۸: ۱۱۵).

گروه‌های رشد حرفه‌ای برای از بین بردن این نوع مالکیت خصوصی ساز و کاری ارائه می‌کنند؛ آن‌ها میان معلمان ارتباطاتی برقرار کرده و احساس اجتماع حرفه‌ای را در آن‌ها ایجاد می‌کنند (Birchak et al., ۱۹۹۸). گروه‌های رشد حرفه‌ای فرصت‌هایی را برای تک‌تک معلمان در زمینه تعامل حرفه‌ای، توسعه ایجاد معیارهای هم‌کاری، تحقیق و تجربه اشتراکی و همچنین استقرار فرهنگ مشارکتی به وجود می‌آورند. این گروه‌ها برای معلمان به منزله کنفرانس‌هایی‌اند تا به بررسی عمیق فعالیت‌های آموزشی و کنکاش در عمق ارزش‌ها و هویت‌های فردی و حرفه‌ای بپردازند (Gimbert and Nolan, ۱۹۹۹: ۲۴).

مدیران مدارس موفق نیک می‌دانند که بهبود یادگیری و یاددهی در کلاس‌ها با هم‌کاری مجموعه‌ای از افراد و گروه‌های معلمان میسر است. جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با تبادل افکار، گفت‌وگوهای حرفه‌ای و مشارکت در ایده‌های یک‌دیگر، فعالیت‌های کلاس درس را ارتقا می‌بخشد. گفت‌وگو به معنی خلق فرصت‌هایی برای معلمان است که با هم‌کاران درباره فرایند یاددهی و یادگیری صحبت کنند. به گفته ساوت ورت (۲۰۰۹) گفت‌وگو، صحبت کردن ساده نیست؛ بلکه یادگیری حرفه‌ای است و گاهی اوقات یادگیری عمیق حرفه‌ای است (دیویس و هم‌کاران، ۲۰۰۹). مدارس که جامعه یادگیرنده حرفه‌ای‌اند مریبان خود را در مقام یادگیرنده می‌بینند. آن‌ها بر این امر ارجح می‌نهند که یادگیری حرفه‌ای بخشی از کار آن‌هاست و محل کارشان کارگاه یادگیری است. مدارس که جوامع یادگیرنده‌اند با سایر مدارس تفاوت دارند؛ زیرا در یادگیری در زمینه کارها و مسئولیت‌های مشترک موضع

مشارکتی دارند (Mclaughlin and Talbert, ۲۰۰۱: ۶۳)؛ چرا که به باور معلمان این‌ها روش‌هایی با ارزش‌اند و در بهبود یادگیری دانش‌آموزان تأثیر دارند. معلمان با فرصت‌های یادگیری در سایر مکان‌ها، از جمله کنفرانس‌ها، سمینارها و واحدهای مطالعاتی خارج از مدرسه و کلاس به منزله یادگیری حرفه‌ای برخورد می‌کنند.

وقتی معلمان در انجام پروژه‌های نظارتی درگیر شوند، فرصتی را برای تشریح مساعی با هم‌کاران می‌یابند، در این زمان است که سطح گفت‌وگوهای حرفه‌ای (professional conversation) در مدرسه تغییر می‌یابد و به تبع آن فرهنگ مدرسه نیز تغییر می‌کند. ایجاد فرهنگ پژوهش‌مدار مشارکتی در مدرسه اثر بسیاری بر یادگیری حین خدمت معلمان دارد. همان‌گونه که بیان شد، یادگیری در حین خدمت شکلی قدرت‌مند از رشد حرفه‌ای است. گروه‌های حرفه‌ای قوی معلمان را با احساس وابستگی به مدرسه توان‌مند می‌کنند. افزون بر این، مشارکت قادر است احساس معلمان از حمایت متقابل و احساس مسئولیت شخصی در قبال آموزش مؤثر را افزایش دهد (Louis, ۱۹۹۲). تشکیل گروه‌های حرفه‌ای موفق مستلزم تلاش‌های عمدی (Wardrip, ۲۰۰۹) برای تحلیل و بهبود نظام‌مند فعالیت‌های کلاس درس است. این الگوی رشد حرفه‌ای مستمر قدرت‌مند زمینه مشارکت و هم‌کاری را ایجاد خواهد کرد. در واقع تحقیقات نشان می‌دهند که گروه‌ها یا جوامع یادگیری حرفه‌ای از بهبود آموزشی به طور معنی‌داری حمایت می‌کنند (Hadar and Brody, ۲۰۱۰). فعالیت هرگریوز (۱۹۹۴) درباره فرهنگ مدرسه از این اندیشه حمایت می‌کند که فرهنگ فردمدار و غیرمشارکتی مدرسه کم‌تر به یادگیری معلمان می‌انجامد و فرهنگ‌های مشارکتی به معلمان اجازه می‌دهد یادگیری را به اوج برسانند.

۴. نقد و ارزیابی اثر

در فصول دوازده‌گانه نویسندگان ماهرانه فرایند نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلمان را، که حاوی ترکیب ادبیات موجود و آثار کلاسیک است، طرح کرده‌اند. مفهوم‌سازی‌های جدید در سراسر کتاب مشاهده می‌شود و آن را از سایر کتب نظارت آموزشی متمایز می‌کند؛ اما به نظر می‌رسد میان نظریه و دنیای واقعی و آنچه اکنون در مدارس می‌گذرد شکاف وجود دارد؛ گرچه مسئولیت مدیران مدارس در بهبود یادگیری و پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان، رهبران مدارس را از رهبران سایر سازمان‌ها متمایز می‌کند (دیویس و هم‌کاران، ۲۰۰۶) و از آنان انتظار می‌رود که هم مدیران متخصص و هم رهبران آموزشی ماهر باشند. مسئولیت مهم مدیران مدارس نقش نظارتی است که رهبری آموزشی نامیده می‌شود (Young and King, ۲۰۰۲)؛ با

این حال، رهبری آموزشی منبع تضادهای بسیاری در مدارس برای مدیران و معلمان شده است (Glickman et al., ۲۰۰۳; Serjiani, ۲۰۰۰; Cooper et al., ۲۰۰۵; Kogan, ۱۹۹۸)؛ زیرا در مدارس درباره نظارت آموزشی و رابطه‌اش با ارزش‌یابی از نظر تاریخی اختلاف نظرها و ابهاماتی وجود دارد. بسیاری از نظام‌های فعلی نظارت و ارزش‌یابی معلم فاقد توصیف و شرح دقیق رابطه بین نظارت و ارزش‌یابی‌اند. در نتیجه هم معلمان و هم مدیران به طور یکسان درباره اهداف هر یک از این کارکردها دچار تردید و ابهام جدی‌اند (Macgregal, ۱۹۸۳). افزون بر این، حوزه نظارت و راهنمایی با شکافی بسیار جدی بین ادبیات و دانش نظری از یک سو و دنیای واقعی از سوی دیگر مواجه است. تمرکز عمده ادبیات نظری نظارت و راهنمایی بر الگوهای‌های نظارت بالینی (clinical supervision) (Goldhammer, ۱۹۷۳; Cogan, ۱۹۶۹)، نظارت و راهنمایی برای بالندگی (developmental supervision) (Glickman et al., ۲۰۰۷) و نظارت و راهنمایی فکورانه (reflective supervision) (Garman, ۱۹۹۰) است که بر تلاش‌های اشتراکی و گروهی برای بهبود فرایند تدریس تأکید دارند. کوگان و گلدهامر به منظور افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان، به جای آن‌که رویکردی سلسله‌مراتبی (hierarchical approach) اتخاذ کنند، رویکرد مبتنی بر هم‌کاری یا مشارکتی (collegial approach) را برای نظارت برگزیدند. در رویکرد نویسندگان مذکور، نقش ناظران به منزله هم‌کاری در نظر گرفته شده که وظیفه‌اش ایجاد و نهادینه کردن ارتباط با معلمان و اعتماد متقابل بین آن‌هاست. در چهارچوب چنین رابطه‌ای، ناظر خدمات خود را با هدف بهبود هرچه بیشتر عملکرد معلم و ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموز طراحی می‌کند. به باور صاحب‌نظران آموزشی دلیل شکست بسیاری از برنامه‌های اصلاحات آموزشی و مدارس این بوده است که از طریق عوامل برون‌مدرسه‌ای برنامه‌ریزی شده بودند (Murphy, ۱۹۹۲) و این نوع برنامه‌ها اغلب به شیوه دستوری و با جهت‌گیری از بالا به پایین بوده‌اند (ساراسون، ۱۹۹۰). از نظر کوالسکی (Kowalski, ۱۹۹۹) تغییرات معنی‌دار از مدارس آغاز می‌شوند؛ بدین منظور ذی‌نفعان مدرسه باید احساس کنند که بخش مهم و مؤثری از تصمیمات و برنامه‌هایند و مشارکتشان فراتر از اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده است.

این الگوها، آن طور که باید و شاید، در عمل و دنیای واقعی گسترش نیافته‌اند. سنت دیرینه ارزش‌یابی معلم به منزله کارکرد مهم ناظران مانع از این می‌شود که بسیاری از نظام‌های آموزشی الگوهای نظارتی جدید و اشتراکی را بپذیرند و از آن استفاده کنند. اغلب صحبت از پذیرش این سیستم و الگوهای جدید به میان می‌آورند، اما هم‌چنان در عمل آن

ارزش‌یابی بازرسی مدارانه‌شان را به منزله شیوه و روش اصلی و حاکم در تعامل بین معلمان و ناظران انجام می‌دهند. در نتیجه به آثار محققان و دانشمندانی برمی‌خوریم که از یک سو به تشویق اصلاحات اشتراکی و گروهی می‌پرداختند و از سوی دیگر دست‌اندرکاران و مجربان حوزه آموزش هم‌چنان ناتوان از پذیرش این نقش اشتراکی بودند (عبداللهی، ۱۳۹۰).

گلانز (۱۹۹۸) از معدود دانشمندان حوزه نظارت آموزشی است که کار و تلاشش را بر سیر تاریخی نظارت متمرکز کرده است. وی درباره ارزیابی این اختلافات حل‌نشده می‌نویسد که کارکرد ارزش‌یابانه مربوط به نظارت و راهنمایی دارای ریشه‌های تاریخی در نظارت‌های بوروکراتیک و بازرسی مآبانه است. بقا و دوام سازمان‌های کارا و مؤثر آموزشی و هم‌چنین برنامه‌های آموزشی مستحکم و منسجم مستلزم این است که توانایی‌ها و شایستگی‌های معلمان به نوعی ارزش‌یابی شود. به عبارت دیگر، جنبه ارزش‌یابانه کارکرد نظارتی از نیازهای سازمانی برای سنجش و اندازه‌گیری و ارزش‌یابی سطح کارایی و کارآمدی معلمان و دست‌اندرکاران آموزش ناشی می‌شود. تاریخچه اصل و ریشه کمک و بهبود کارکرد نظارت به اوایل جنبش‌های دموکراتیک در دوره‌های استعماری آمریکا برمی‌گردد و بعدها در اوایل قرن بیستم مشاهده شد. به عبارت دیگر، کمک کردن به معلمان در راستای بهبود فرایند آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناشی از نظریه‌های دموکراتیک مربوط به نظارت و راهنمایی بود. ناظران یا افرادی که درگیر کار نظارت بودند با نقشی بنیادین مواجه شدند که خودبه‌خود تنش‌زا و اختلاف‌زا بود. هدف این مقاله معضل حل‌نشده ضرورت ارزش‌یابی است که عملکردی بوروکراتیک و اشتیاق به کمک و یاری رساندن واقعی به معلمان در فرایند آموزشی، هدف حرفه‌ای و نه عملی دموکراتیک به شمار می‌رود (Glanz, ۱۹۹۸: ۶۴).

فعالیت نظارت آموزشی، در حکم بازرسی، با نظام آموزشی بوروکراتیک هماهنگ بود. بسیاری از کارشناسان، برنامه‌ریزان و شاید حتی معلمان، نظارت و راهنمایی آموزشی را در حکم وظیفه بازرسی و نه کمک‌کننده درک کرده‌اند. بررسی این دوره (نظارت آموزشی در حکم بازرسی) نشان می‌دهد که نظارت و راهنمایی آموزشی، در حکم وظیفه مهم مدیران مدارس و فعالیت‌های بازرسی‌گونه ناظران، بر سایر فعالیت‌های آموزشی غالب است.

دانشمندان که نظریه‌پردازی می‌کنند و دست‌اندرکاران که به عمل مشغول‌اند درباره نظریه نظارتی به منزله رشد حرفه‌ای مبتنی بر هم‌کاری دیدگاه متفاوتی دارند. بر این اساس گفتنی است بین نظریه و عمل جدایی یا شکاف وجود دارد. کاربرد نظریه به این معنی نیست که چیزی فراتر از تجربه‌های روزانه مدیران باید انجام شود؛ بلکه نظریه‌ها و مفاهیم

قادرند برای تصمیم‌های مدیریتی چهارچوبی ایجاد کنند. نظریه در خدمت فرایند تصمیم‌گیری است و منطق تصمیم‌گیری را به وجود می‌آورد. نظریه موجب می‌شود فعالیت‌های مدیریتی با آگاهی کامل از چهارچوب‌های نظری تأییدشده عمل در موقعیت‌های آموزشی به صورت مؤثرتری انجام شوند. پس نظریه فقط تا زمانی که با عمل آموزشی مرتبط باشد مؤثر و مفید خواهد بود. هویل تفاوت میان نظریه برای فهم (theory-for-understanding) و نظریه برای عمل (theory-for-practice) را بیان کرده است (۲۰۰۳, hovel, ۱۹۸۶ quoet bush). در حالی که هر دوی آن‌ها به صورت بالقوه با ارزش‌اند، اما نظریه برای عمل برای مدیران و رهبران آموزشی بسیار با ارزش است. ارتباط نظریه با عمل بر اساس میزان آگاهی‌بخشی آن به عمل مدیریتی و میزان حل مسائل آموزشی در مدارس ارزیابی و قضاوت می‌شود. نظریه‌های مدیریت آموزشی اغلب بر مشاهده عمل (observation of practice) در مؤسسات آموزشی مبتنی‌اند یا از طریق مشاهده عمل حمایت می‌شوند. از نظر انگلیش (English) مشاهده به دو روش استفاده می‌شود:

۱. ممکن است برای توسعه مفاهیمی که بعدها ممکن است چهارچوب‌های نظری باشند استفاده می‌شود (۱: ۲۰۰۸, English); چنین دیدگاه‌هایی بر داده‌هایی از مشاهده نظام‌دار مبتنی‌اند که نظریه مبنایی نامیده می‌شوند. به دلیل این‌که چنین دیدگاه‌هایی از بررسی‌ها و پژوهش‌های تجربی در مدارس و دانشگاه‌ها به دست آمده‌اند، به احتمال زیاد مدیران آن‌ها را به منزله نظریه درک می‌کنند. همان‌طور که گلاسر و استراس بیان کرده‌اند، تولید نظریه مبنایی یکی از روش‌های دستیابی به نظریه متناسب با موقعیت‌هاست (۱۹۷۶ quoet English, Glaser and Strauss);

۲. محققان برای آزمایش مشاهداتشان ممکن است از چهارچوب نظری خاصی برای گزینش مفاهیم استفاده کنند، سپس از تحقیق برای اثبات یا تأیید نظریه استفاده کنند (English, ۲۰۰۸).

در زمینه گروه‌های رشد حرفه‌ای مشارکت‌محور، گرچه این رویکرد تصویر و دیدگاه جدیدی درباره یادگیری معلمان و تحولی در آموزش و پرورش و حتی پارادایم جدیدی درباره رشد حرفه‌ای است (Cochran-smith and Lytle, ۲۰۰۱) و ممکن است مزایای بسیاری را برای تک‌تک معلمان و کل فرهنگ مدرسه در بر داشته باشد از جمله: فرصت صحبت با سایر معلمان درباره فعالیت‌های یک‌دیگر، فرصت حل مسائل با هم‌کاری سایر معلمان، یادگیری اشتراکی و در حین کار (Spillane and Luis, ۲۰۰۲ quoet Nolan and)

۹۳: Hoover, ۲۰۰۷)، درک احساسی جدید از حرفه‌گرایی، توانایی تغییر فرهنگ مدارس، احساس اجتماع حرفه‌ای (Birchak et al., ۱۹۹۸)، تعامل حرفه‌ای، توسعه و ایجاد معیارهای هم‌کاری، تحقیق و تجربه اشتراکی، استقرار فرهنگ مشارکتی، و بررسی عمیق فعالیت‌های آموزشی (۲۴: Gimbert and Nolan, ۱۹۹۹). برای اجرا کردن چنین رویکردی لازم است به مطالب زیر با جدیت توجه شود.

رشد حرفه‌ای در موقعیت‌های مختلف و حتی در یک موقعیت هم متفاوت است و ممکن است از نظر ابعاد متنوع باشد. شکل یا مدل رشد حرفه‌ای بهتر از سایر مدل‌ها وجود ندارد؛ به طوری که در همه موقعیت‌ها یا حوزه‌ها به کار رود. نیازهای مدارس و معلمان باید ارزیابی شوند، باورهای فرهنگی و رفتارها برای تصمیم‌گیری درباره مدل رشد حرفه‌ای باید در نظر گرفته شوند. در ادبیات، عوامل مختلفی در سازمان (متغیر مهم زمینه)، مانند ساختار مدرسه یا فرهنگ مدرسه ممکن است در شیوه یادگیری حرفه‌ای معلمان تأثیر بگذارد. ایجاد فرهنگ هم‌کاری به ایجاد زمینه و بستر مناسب نیاز دارد، رشد حرفه‌ای گروهی به منزله فرایندی است که در زمینه‌ای خاص روی می‌دهد و مستلزم تشویق و ترغیب معلمان به کار با یک‌دیگر است. این مسئله زمانی مؤثر است که تعامل معنی‌داری نه فقط در میان معلمان، بلکه بین معلمان، مدیران، والدین و سایر اعضای جامعه برقرار شود.

اگرچه رشد حرفه‌ای در حکم فرایندی مشارکتی درک شده است، اما برخی فرصت‌های آموزشی انفرادی هم وجود دارد که موجب یادگیری می‌شوند. رشد حرفه‌ای به منزله فرایندی بلندمدت، دائمی، و تحولی باید درک شود، نه انقلابی. پیش‌رفت حرفه‌ای موفق طولانی‌مدت و پیوسته است (۲۰۰۴؛ Gordon, ۲۰۰۰؛ Glickman et al., ۲۰۰۷). افزون بر این، بسیاری از صاحب‌نظران این رویکرد را فرایندی می‌دانند که با اصلاحات مدرسه مرتبط است؛ همان‌طور که رشد حرفه‌ای یک فرایند فرهنگ‌سازی است، نه فقط آموزش مهارت‌ها به معلمان.

رشد حرفه‌ای زمانی بر یادگیری دانش‌آموزان اثر خواهد گذاشت که همه جامعه مدرسه را در بر گیرد. دانش درباره یاددهی و یادگیری زمانی ایجاد می‌شود که به زمینه فرهنگ و جو مدرسه توجه شود. نتیجه رشد حرفه‌ای با جمع رفتارهای مجزای عوامل فردی و ذی‌نفعان اندازگیری نمی‌شود، بلکه از طریق بررسی این‌که چگونه عوامل و ذی‌نفعان با یک‌دیگر در تعامل اند سنجیده می‌شود (Díaz-Maggioli, ۲۰۰۴).

در نهایت تشکیل گروه‌های حرفه‌ای موفق مستلزم تلاش‌های عمده (Wardrip, ۲۰۰۹) برای تحلیل و بهبود نظام‌مند فعالیت‌های کلاس درس است. در واقع تحقیقات نشان

می‌دهند که گروه‌ها یا جوامع یادگیری حرفه‌ای از بهبود آموزشی به طور معنی‌داری حمایت می‌کنند (Hadar and Brody, ۲۰۱۰). این گروه‌ها گرچه مفیدند، اما برای رشد و دوام خود احتیاج به رهبری و سامان‌دهی دارند.

۵. نتیجه‌گیری

جیمز اف. نولان و لیندا ای. هوور، نویسندگان نظریه جدید نظارت آموزشی، افزون بر تصریح نظام باورها، روزگار درازی خاک نظارت آموزشی و ارزش‌یابی عملکرد را خورده‌اند. مدت مدیدی است که هم در میدان عمل در مقام معلم و مشاور با تجربیات میدانی‌شان (بیش از دو دهه در مدارس) و هم با تحقیقات علمی به نظریه‌پردازی درباره نظارت آموزشی پرداخته‌اند. افراد بسیاری در این باره قلم‌فرسایی کرده‌اند؛ اما بسیاری از آن‌ها هرگز در جاده پریچ و خم و نفس‌گیر نظارت آموزشی مدارس نبوده‌اند؛ بلکه دستی از دور بر آتش داشته‌اند. هم‌چنین افراد بسیار دیگری هم وجود دارند که دست‌اندرکار و مجری‌اند، اما در این سفر سر در پیش گرفته‌اند و فقط دغدغه‌شان رسیدن به مقصد است، بی‌آن‌که سر برآورند و بر گستره دشت نگاهی افکنند یا زمانی را برای اندیشیدن به این موضوع مهم در نظر گیرند.

گروه اول، در جهانی بریده از واقعیت و عمل زندگی می‌کنند؛ با این ذهنیت که با رجوع به اتفاقات مجرد گذشته هر پدیده جدیدی تشریح و تفسیرشدنی است. گروه دوم همواره میل به تجربه و میل به یافتن اصول عملی جامع و فراگیر دارند. یافته‌های این دو گروه، یافته‌های استقرایی و یافته‌های مشاهده‌ای نامیده می‌شود. بینش و افق هر دو گروه، بنا به دلایلی، تنگ و محدود است. هر یک از این دو گروه باید راه به دیگری برد و این درست همان است که مؤلفان انجام داده‌اند. آنان واجد چنان توانشی‌اند که این دو افق (شکاف بسیار جدی دانش نظری و دنیای واقعیت در حوزه‌های نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلم) را با ظرافت درهم آمیخته‌اند، دانشی که هم به مدیران اجرایی کمک می‌کند، هم به کار مشاور و هم به آن فرد دانشگاهی که از بلندی گستره دشت را می‌نگرد.

همان‌طور که نویسندگان گفته‌اند این کتاب هم از نظر تئوری مناسب و جامع است و هم بر توسعه مهارت‌ها و فراهم کردن شرایط لازم برای تبدیل دانش به عمل تأکید می‌کند. از این روی، استراتژی آن‌ها در بحث بنیان‌های نظری فعالیت‌های پیش‌نهادی ارزش‌یابی و نظارت از راهبردهای استفاده‌شده در بسیاری از کتاب‌های نظارت آموزشی متفاوت است. هیچ فصلی به ساختارهای نظری صرف نپرداخته است و هیچ فصلی فقط به توسعه مهارت‌ها بدون

پشتوانه نظری و مفهومی از عوامل و شرایط برای تبدیل مهارت‌ها به عمل نپرداخته است. به نظر نگارنده این کتاب از چند جنبه با سایر کتب تألیفی، که برخی از آن‌ها را استادان داخلی ترجمه کرده‌اند، متفاوت است. این نکات متمایز عبارت‌اند از:

بیان ارزش‌های بنیادی و باورهای اساسی در آغاز کتاب که چهارچوبی مفهومی برای مطالب کتاب فراهم کرده است، افزون بر توجه به دانش و مهارت‌های ناظران و طراحی ساختار مناسب برای پیاده‌سازی نظام نظارت و ارزش‌یابی، توجه به نظریه در عمل، ارائه تفاوت‌های نظارت آموزشی و ارزش‌یابی عملکرد و توجه به ارتباط این دو نظام به منزله کارکردهایی مستقل، ارائه پارادایم و تعریفی جدید از نظارت به منزله نقش رهبری آموزشی برای هدایت بالندگی حرفه‌ای معلمان، تأکید بر تشکیل جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدرسه، متناسب بودن گزینه‌های نظارتی با ویژگی‌های یادگیری معلمان به منزله افراد بزرگ‌سال و در نهایت هماهنگی و یک‌پارچگی استراتژی‌های متمایز نظارت و ارزش‌یابی با مراحل پیش‌رفت شغلی معلمان ضروری و مکمل به نظر می‌رسد.

این متن، کارگزاران آموزشی را به دانش و مهارت‌هایی مجهز می‌کند که حامل ارزش‌یابی و نظارت آموزشی برای پیشینه‌سازی رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان باشند. این کتاب درک‌شونده، جامع، کامل، و دارای سازمان‌دهی خوب، تعادل و توازن شگرفی بین نظریه و عمل برقرار کرده است که باید هر مدیر مدرسه، مدیر آموزشی و کارگزار آموزشی آن را مطالعه کند. این اثر روش‌های واقعی و بسیار مفیدی را برای ارتقای سطح دانش و مهارت‌های معلمان توصیف می‌کند؛ به گونه‌ای که بتوانند در رشد حرفه‌ای خود تغییرات اساسی بدهند. پاسخ بسیاری از پرسش‌ها درباره آموزش و پرورش را می‌توان در بین صفحات این کتاب یافت. این کتاب مدل‌های مؤثری برای برنامه‌های منظم و ساختاریافته نظارت و ارزش‌یابی، کار با معلمان تازه‌وارد، باتجربه و حاشیه‌ای و روش‌هایی برای مدیریت جوامع یادگیرنده حرفه‌ای توصیف می‌کند.

این کتاب نخست نظارت آموزشی کلاس درس و مربی‌گری و نظام نظارتی متمایز و استراتژی‌های بالندگی حرفه‌ای برای رشد و تعالی معلم را ارائه می‌دهد، سپس اصول، استانداردها و رویه‌های ارزش‌یابی مؤثر معلم، هم‌چنین نظارت آموزشی و ارزش‌یابی معلمان بدو خدمت، تازه‌کار، و حاشیه‌ای را بررسی می‌کند. این نوشتار برای ساده‌سازی مفاهیم از مثال‌های واقعی استفاده کرده است؛ به طوری که هر معلم و خواننده آن را به‌خوبی درک می‌کند. همه مدیران برای فراهم کردن محیط مشارکتی و مبتنی بر هم‌کاری و

حمایتی با کارکنان باید از این کتاب بهره‌برداری کنند. این کتاب درسی دوره تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری گرایش‌های مدیریت آموزشی و مدیریت منابع انسانی و بالندگی منابع انسانی به میزان سه واحد درسی است.

منابع

دیویس، کیت (۲۰۰۸). *اصول و مبانی رهبری مدرسه*، ترجمه بیژن عبدالهی و رضا ساکی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

عبدالهی، بیژن (۱۳۹۰). *بررسی جایگاه و چگونگی انجام کارکردهای نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام آموزش ابتدایی کشور*، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

نولان، جیمز و لیندا ای. هوور (۲۰۰۸). *نظارت آموزشی و ارزش‌یابی عملکرد معلم: نظریه و عمل*، ترجمه بیژن عبدالهی، تهران: آثار معاصر.

- Barth, R. S. (۲۰۰۲). "The culture builder", *Educational Leadership*, Vol. ۵۹, No. ۸.
- Birchak, B. et al. (۱۹۹۸). *Teacher study groups: Building community through dialogue and reflection*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bush, Tony (۲۰۰۲). *Theories of Educational Leadership and Management*, Sage Publications Ltd.
- Cochran-smith, M. and S. Lytle (۲۰۰۱). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*, New York: Teachers College Press.
- Díaz-Maggioli, Gabriel (۲۰۰۴). *Teacher-centered Professional Development*, Alexandria, Virginia USA, Association for Supervision and Curriculum Development ASCD
- DuFour, R. and R. Eaker (۱۹۹۸). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- English, W. Fenwick (۲۰۰۸). *The art of educational leadership: Balancing Performance and Accountability*, Sage.
- Gimbert, B. and J. Nolan (۱۹۹۹). *School-university communities: Creating and sustaining student directed classroom learning environments through collegial inquiry, conversations, and collaborative reflection*, Unpublished manuscript, The Pennsylvania State University, University Park.
- Glanz, J. (۱۹۹۸). "Histories, antecedents, and legacies of school supervision", in G.R.Firth & E. F. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision*, New York: Simon & Schuster Macmillan
- Glickman, Carel, Stephen. P Gordon and Jotiva Ross Gordon (۲۰۰۷). *Supervision and instructional leadership*, Pearson instructional edition.
- Glickman, Carl D. (۲۰۰۲). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*, Association

for supervision and curriculum development.

- Guskey, T. (۲۰۰۰). *Evaluating professional development*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hadar, Linor and David Brody (۲۰۱۰). "From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators", *Teaching and Teacher Education*, Vol. ۲۶, No. ۸.
- Hargreaves, A. (۱۹۹۴). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.
- Joyce, B. and B. Showers (۱۹۹۵). *Student achievement through staff development*, White Plains, NY: Longman.
- Kowalski, T. J. (۱۹۹۴). "School-site management, teacher empowerment, and unionism: Beliefs of suburban school principals", *Contemporary Education*, Vol. ۶۵, No. ۴.
- Lieberman, A. (۱۹۹۵). "Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning", *Phi Delta Kappan*, Vol. ۷۶, No. ۸.
- Little, J. W. (۲۰۰۲). "Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work", *Teaching and Teacher Education*, Vol. ۱۸, No. ۸.
- Louis, K., S. Kruse and M.A Raywid (۱۹۹۶). "Putting teachers at the center of reform", *NASSP Bulletin*, Vol. ۸۰, No. ۵۸۰.
- McGreal, T. (۱۹۸۳). *Successful teacher evaluation*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. and J. Talbert (۲۰۰۱). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Murphy, C. (۱۹۹۲). "Study Groups Foster School wide Learning", *Educational Leadership*, Vol. ۵۰, N. ۲.
- Nolan, J. and P. Francis (۱۹۹۲). *Changing perspectives in curriculum and instruction*, In C. Glicknan (Ed.), *Supervision in transition*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nolan, JR. James and Linda A. Hoover (۲۰۱۳). *Teacher Supervision Evaluation: Theory In to Practice*, John Wiley and Sons, Inc.
- Rollins, Debbie Harris (۲۰۰۲). *Designing Powerful Professional Development for Teachers, Administrators, and School Leaders*, North Carolina: Department of Public Instruction.
- Wardrip, P. S. (۲۰۰۹). *The role of literacy work circles in developing professional community*, Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association (AERA), San Diego: California.
- Wood, F. H. and F. McQuarrie (۱۹۹۹). "On-the-job learning", *Journal of Staff Development*, Vol. ۲۰, No. ۳.
- Young, P. and M. King (۲۰۰۲). "Principal Leadership for professional development to build school capacity", *Educational Administration Quarterly*, Vol. ۳۸, No. ۵.